

EURÓPSKÉ TRENDY ROZVOJA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA A JEHO KONCEPCIA V PODMIENKACH SLOVENSKA

Beata Kosová

Ak chceme analyzovať koncepciu celoživotného učenia sa u nás, je potrebné najprv uviesť širšie globálne súvislosti tohto problému, ktoré poukážu na jeho význam v živote človeka a spoločnosti, ale aj na to, aký charakter by malo mať a medzinárodné trendy a dohovory, ku ktorým sme sa prihlásili a mali by sme ich v našej vzdelávacej politike realizovať. Na tomto základe je potom možné zhodnotiť doterajší stav i legislatívne kroky vykonané na Slovensku.

Rozvoj celosvetovej spoločnosti a vzdelávanie

Približne od 70. rokov 20. storočia prebiehajú vo všetkých oblastiach ľudskej spoločnosti procesy, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne, neriadeným spôsobom vedú k integrácii organizácií na vyššej úrovni, ktorým sa dnes hovorí globalizácia. Medzinárodný menový fond ju definuje ako „rastúcu ekonomickú vzájomnú závislosť krajín vo svetovom meradle v dôsledku rastúceho objemu a druhov cezhraničných transakcií tovaru a služieb, toku medzinárodného kapitálu a ...šírenia technológií“ (Mezříčský, 2003, s. 10). Najprv to bol predovšetkým súbor ekonomických aktivít, ktorý mobilizoval nebývalý rast vedy a techniky, obchodu, investičných tokov a rozvoj niektorých rozvojových krajín (napr. Južná Kórea, Tchajwan), ktoré sa do liberalizácie obchodu zapojili. Vytvorili sa podmienky pre skvalitňovanie života, čo dokladuje aj rast svetovej spotreby (podľa Mezříčského z 12 miliónov USD v roku 1975 na 24 miliónov v roku 1998). To viedlo tiež k rozšíreniu možností človeka, k širokej medziľudskej komunikácii prostredníctvom komunikačných prostriedkov, ale aj politických, kultúrnych, vedeckých a teda i vzdelávacích nadnárodných organizácií.

Keďže jedným zo základných prejavov globalizácie je zásadná zmena technologického spôsobu výroby, sieťovo prepojená ekonomika a priorita výmeny a spracovávaní informácií, vyžaduje nová ekonomika predovšetkým intelektuálnu produkciu a tým nebý-

valo rastie význam ľudských zdrojov. Pri dlhodobom sledovaní ôsmich vstupných činiteľov rozhodujúcich o prosperite a konkurencieschopnosti v 47 krajinách sa faktor pripravenosť a dostupnosť kvalitných ľudských zdrojov ukázal ako kľúčový (Helus, 2001, s. 26). Preto mnohé vyspelé krajiny v poslednej štvrtine 20. storočia výrazne investovali do vzdelávania, a to ako formálneho i neformálneho, alebo urobili opatrenia pre jeho rozvoj. V súčasnosti má v krajinách OECD 20 % obyvateľov vysokoškolské (univerzitné i neuniverzitné) a cca 50 % stredoškolské vzdelanie (Pohled na školství v ukazatelích OECD, ÚIV, 1997, s. 38). Pre porovnanie na Slovensku má podľa sčítania obyvateľstva v roku 2001 vysokoškolské 7,9 % a stredoškolské vzdelanie 49 % dospeléj populácie, ale len 25,2 % úplné. Viaceré štúdie a štatistické údaje tvrdia, že v súvislosti s popisovaným vývojom v súčasnosti človek priemerne päťkrát za život zmení špecializáciu alebo povolanie, a teda musí sa niekoľkokrát rekvalifikovať. To sa prejavuje aj v obrovskom rozmachu ďalšieho vzdelávania dospelých. Napr. OECD uskutočnila v polovici deväťdesiatych rokov 20. storočia rozsiahle štatistické zisťovanie v siedmich členských krajinách a prieskum v ďalších ôsmich o účasti dospeléj populácie od 25 do 64 rokov v ďalšom vzdelávaní a odbornej príprave v kurzoch zabezpečovaných a financovaných úradmi, zamestnávateľmi alebo samotnými účastníkmi ako aj medzinárodný výskum gramotnosti dospelých. Počas ročného obdobia sa ďalšieho vzdelávania zúčastnilo vo Fínsku 45 %, v Austrálii 38 %, vo Švajčiarsku 35 %, v USA 34 %, v Nemecku 33 % a v Kanade 28 % zamestnanej dospeléj populácie. Vo Švédsku to bolo 42 %, ale len za obdobie 6 mesiacov (Pohled na školství v ukazatelích OECD, ÚIV, 1997, s. 189). Počas prieskumu sa za obdobie jedného mesiaca zúčastnilo tohto vzdelávania v Dánsku 15 % a vo Veľkej Británii 12 % dospeléj zamestnanej populácie. Podiel nezamestnaných, ktorí sa vzdelávali z celkového počtu nezamestnaných bol v Austrálii 31 %, v Kanade 30 %, v USA a vo Švajčiarsku 24%. (Pohled na školství v ukazatelích OECD, ÚIV, 1997, s. 190). Priemerný počet hodín strávených v prvom kurze sa pohyboval od 120

do 240 hodín. Je zaujímavé, ale nie veľmi potešiteľné, že vo všetkých sledovaných krajinách sa podiel vzdelávajúcich sa bez ohľadu na zamestnanosť so zvyšujúcim sa stupňom pôvodného dosiahnutého vzdelania zvyšoval cca o 10 %. Vo vzdelávaní organizovanom zamestnávateľmi mali osoby s univerzitným vzdelaním viac ako dvakrát vyššiu možnosť vzdelávať sa ako osoby s nižším sekundárnym vzdelaním, čo signalizuje, že rozdiely v kvalifikácii sa v ďalšej príprave môžu aj prehľbovať.

Pre transformujúce sa krajiny, ktoré s oneskorením pristupujú k liberalizačným procesom, je zvýznamnenie edukácie veľkou pozitívnou výzvou, ale aj nebezpečenstvom. Ekonomický kontext, ktorý aj človeka označuje pojmom kapitál, má vo vzťahu k vzdelávaniu redukcionistický charakter. Orientuje ho na profesionálny úspech a kariéru, konkurenčné seba-presadzovanie, špecializáciu, informačné zručnosti, ale i konzum, čo podľa *Helusa* (2001, s. 28) znamená, že z neho vychádza človek obmedzený na akúsi čiastočnosť, a preto mu nemožno podriaďovať poňatie vzdelania človeka, ktoré má byť antropologicky vyvážené. Vzdelanie sa stáva tovarom, ako každý tovar sa tiež globalizuje a podlieha tlakom trhu. Tlak na zvyšovanie množstva vzdelávaných z populácie za súčasného nedostatku finančných prostriedkov osobitne vo formálnom vzdelávaní, vedie k znižovaniu kritérií jeho kvality, čo sa žiaľ týka aj stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania. Na Slovensku, na rozdiel od vyspelejších krajín EÚ, sú redukcionistické tendencie ešte podporované dlhodobou absenciou predmetov orientovaných na osobnú a duchovnú kultiváciu človeka, a to na všetkých stupňoch škôl. Príkladmi tohto redukcionizmu sú napr. práve v tomto čase úvahy o postačujúcom bakalárskom vzdelávaní pre niektoré kategórie učiteľov, alebo spomínaná orientácia zamestnávateľov na vytváranie vzdelávacích šancí najmä pre lepšie vzdelané pracovné sily.

Sociálne a personálne dôsledky globalizácie a vzdelávania

Nekontrolované procesy globalizácie vyvolávajú rozporné dôsledky. Zvyšuje nerovnomernosť rozdelenia bohatstva, 20 % najbohatšej svetovej populácie sa podieľa na celosvetovej spotrebe 86 % a 20 % najchudobnejšej 1 % (*Mezřícký*, 2003, s. 16). Snaha o maximalizáciu zisku vedie k stále bezohľadnejším prístupom

k riadeniu, neexistuje deterministický vzťah medzi ekonomickým rozvojom a demokratizáciou (*Skalková*, 2000, s. 14), bezprecedentný vplyv získavajú bohatí investori. Snaha o čo najefektívnejšie využitie zdrojov vedie k nezodpovednosti anonymných nadnárodných zoskupení za lokálne ekologické a sociálne dôsledky, k presúvaniu výroby k lacnej pracovnej sile na ekonomické periférie, kde dochádza k rozkladu prirodzených spoločenských, k nerešpektovaniu národných záujmov. To všetko vedie k výraznému rastu sociálneho napätia, k extrémizácii nenávisti, k fundamentalistickým spôsobom obrany.

To všetko súvisí s azda najväčšími dôsledkami globalizácie, týkajúce sa zmien v osobnosti človeka, označované ako kríza človeka súčasnej doby, ktoré priamo súvisia s úlohami výchovy. Skrátenie procesu od vynálezu k jeho masovému rozšíreniu, takpovediac transformácia času a priestoru v našom živote, vedie k orientácii na spotrebu a konzum, rozšírenie komunikačných prostriedkov k presýteniu i škodlivými informáciami, k nezáväzným hrám, v ktorých možno i zabíjať, k rozsiahlej mediálnej manipulácii ľudského subjektu v oblasti módy, reklamy až po posilňovanie ľahostajnosti ľudského svedomia k antihumánnym vojenským akciám a ovplyvňovanie podprahových rovín ľudskej psychiky. Umožňuje tiež expanziu unifikovanej mestskej a industriálnej kultúry, čo vedie k estetickému znecitliveniu a k utupovaniu vyšších citov. Tieto procesy v podobe 8 smrteľných hriechov v správaní sa ľudí pregnantne analyzuje etológ *Konrád Lorenz* (1990) a spolu s ďalšími autormi konštatuje, že stále masovejšie počty ľudí podliehajú konformite a doktrínam a vďaka pocitom nenaplnenosti a bezmocnosti voči mocným sa stávajú ľahostajnými a vonkajškovo riadenými. Proces globalizácie tak likviduje ľudskú identitu, redukuje človeka na jeho funkciu výkonnú a spotrebnú, rýchle tempo doby a konzumné zvädzanie nahrádzajú zamyslenie sa nad zmyslom vlastného bytia, reflexiu vlastných myšlienok a činov, vedomé projektovanie budúceho života. „Jedinec riadený zvonku ... je závislý na tom, čo je mimo neho a čo ho podstatne formuje. Možnosť vlastnej, autonómnej slobody voľby ... je značne obmedzená“ (*Mucha*, 2003, s. 121). Človek sa tak odcudzuje nielen svetu, ktorý mu je cudzí, ale aj vlastnej ľudskej podstate, ktorá je tvorená plnohodnotnou sebarealizáciou a rozvíjajúcim spoložitím s inými. Ilustráciou týchto procesov by napr. mohol byť aj jeden z výsledkov spomínaného medzinárodného výskumu gramotnosti dospelých,

kde výrazne štatisticky najvýznamnejší dôvod, prečo sa dospelí nezúčastňujú na ďalšom vzdelávaní nebol nedostatok finančných prostriedkov, nevhodné kurzy alebo rodinné dôvody, ale nedostatok času. (Pohľad na školství v ukazatelích OECD, ÚIV, 1997, s. 187–188). Čas je zdroj, o ktorého využití musí rozhodnúť jednotlivec, podľa vlastných priorít. Preto tento dôvod je skôr vyjadrením hodnoty, ktorú jednotlivec vlastnému sebarozvíjaniu, ďalšiemu vzdelávaniu, alebo očakávaniam jeho prínosu pripisuje.

Medzinárodné trendy v celoživotnom vzdelávaní

Existujú pesimistické i optimistické scenáre budúcnosti. Pre tie optimistické požadujú renomovaní odborníci jednak riadenie procesov globalizácie s medzinárodnou kontrolou a jednak novú etiku každého človeka, podmienenú zmenenou výchovou, a to v masovom meradle. Výchovu, ktorá svojou kvalitou bude produkciou autentických, tvorivých, slobodných, zodpovedných a integrovaných osobností, uvedomelo riadiacich svoj život a rozvoj nielen v prospech seba, ale aj v prospech ostatných ľudí a celého sveta. Povedané slovami *Jacquea Delorsa*: „uspôsobiť ľudstvo tak, aby mohlo prevziať kontrolu nad svojím vlastným rozvojom. Ten musí umožniť všetkým ľuďom bez výnimky vziať svoj osud do vlastných rúk tak, aby mohli prispieť k pokroku spoločnosti, v ktorej žijú. Zároveň by mal byť založený na zodpovednej účasti všetkých jednotlivcov a komunit.“ (*Skalková*, 2000, s. 21).

Edukácii, či už formálnej alebo neformálnej a informálnej, sa v doterajšej histórii ľudstva nikdy tak nahlas nepripisovala taká vysoká zodpovednosť za budúcnosť ľudskej spoločnosti. Bez diskusie o tom, či táto zodpovednosť je iluzórna, zostáva fakt, že mobilizovať prelom v myslení s cieľom obmedziť negatívne dôsledky týchto, ešte u nás dostatočne neprejavovaných a teda ani neuvedomovaných, na nás rútiacich sa procesov, zostáva na bedrách tých, ktorí vzdelávajú a vychovávajú. Každý, nech sa to týka akéhokoľvek formálneho, či neformálneho vzdelávania, by mal v ňom uskutočniť nielen teoreticky, ale aj reálne v praxi prehodnotenie priorít edukácie z hľadiska potrieb človeka v 21. storočí.

A je už najvyšší čas, pretože takéto zhodnocovanie osobitne zamerané na celoživotné alebo ďalšie vzde-

lávania sa na medzinárodnej scéne deje mimoriadne dynamicky už 34 rokov, najmä od roku 1970, keď na základe správy *Paula Lengrand*a na konferencii UNESCO pod názvom Úvod do celoživotného učenia sa, vytvorilo UNESCO medzinárodnú komisiu pre rozvoj vzdelávania. Táto v roku 1972 publikovala správu o stave vzdelávania vo svete *Učenie sa byť; Svet vzdelávania dnes a zajtra (Learning to be; The world of education today and tomorrow)*. Už vtedy sa odporúčalo, aby formálne a neformálne vzdelávanie bolo úzko prepojené so zdrojmi, aby vzdelávacie aktivity boli rovnovážne rozdelené pre tých najmladších aj pre tých najstarších. Dôraz sa nekládol na typ systému, v ktorom boli účastníci vzdelávania, ale na kvalitu vzdelania, ktoré dostali, na flexibilitu v možnostiach vzdelávania a na odstraňovanie bariér, ktoré zabraňovali menej privilegovaným získať prístup ku vzdelávaniu. Odvtedy sa medzinárodné spoločenstvo sústavne zaoberalo celoživotným vzdelávaním. V roku 1973 OECD publikovalo správu pod názvom *Sústavné vzdelávanie: stratégia pre celoživotné učenie*. V roku 1974 UNESCO publikovalo správu *T. Huséna Učiaci sa spoločnosť (The Learning Society)* a v roku 1979 Rímsky klub správu *J. Botkina a kol. Učenie sa bez obmedzenia: prepojenie medzier medzi ľuďmi (No limits to learning: bridging the human gap)*, ktoré predložili na diskusiu model budúcej spoločnosti závislý od jednotlivcov, ktorí by boli schopní analyzovať a spracovávať nové vedomosti a dostupné informácie a ktorí by mali zodpovedný prístup (*Celoživotné vzdelávanie...*, 2000, s. 6–7). V roku 1982 Komisia ministrov školstva Rady Európy prijala *Odporúčanie pre ďalší rozvoj vzdelávania dospelých (Reccomendation on Adult Education)*, v ktorom okrem iných vytýčila aj dva zásadné ciele: 1. uznať vzdelávanie dospelých ako faktor spoločenského a hospodárskeho rozvoja a preto podporovať participantov vo vzdelávaní dospelých, 2. uznať účasť a zodpovednosť štátu ako koordinátora, legislatívneho garanta a tvorca koncepcií (*Krystoň*, 2003, s. 33). V roku 1991 vyšlo *Memorandum o otvorenom a dištančnom vzdelávaní v Európskom spoločenstve (Memorandum on Open and Distance Learning in the European Community)*, ktoré predstavuje toto pružné vzdelávanie ako hlavnú cestu na rozširovanie prístupu k celoživotnému vzdelávaniu a k odbornej príprave. Postupom času sa tento typ vzdelávania začal v dokumentoch spoločenstva považovať za ťažiskový spôsob zabezpečenia príležitostí na prekonanie problémov konkurencieschopnosti, zamestnanosti a rastu. V roku 1995 bola ako zásadný

materiál k politike Európskeho spoločenstva v oblasti celoživotného učenia vydaná Biela kniha Európskej komisie (Teaching and Learning: Towards the learning society). Prináša podstatnú zásadu, že proces učenia sa je vecou individuálnej zodpovednosti každého jednotlivca. Vyšla tesne pred začatím Európskeho roka celoživotného učenia sa, ktorým Európsky parlament aj Rada Európy podporili názor, že celoživotné učenie sa je záležitosťou nielen osobnostného rozvoja a možnosti participovať na výkone občianskych práv, ale aj záležitosťou dosiahnutia hospodárskych cieľov.

Od začiatku osemdesiatych rokov všetky medzinárodné výzvy, aktivity, programy a memorandá týkajúce sa edukácie ktorejkoľvek vekovej skupiny vychádzajú z chápania budúcnosti ako učiacej sa spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach (knowledge society). Na jednej strane vedú pod vplyvom globalizácie k internacionalizácii vzdelávania a k zjednocovaniu požiadaviek alebo zásadných princípov s cieľom mobility a nadnárodného využitia absolventa. Na druhej strane sa mnohé tieto dokumenty usilujú brániť spomínanému redukcionizmu vysvetľovaním, o aké učenie sa a vedomosti vlastne ide. V skutočnosti totiž nejde o zúžené chápanie vedomostí. Antropologickú orientáciu na rozvoj celostnej osobnosti ako zásadnú zdôrazňujú už veľmi dobre známe 4 piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie, formulované medzinárodnou komisiou UNESCO v Delorsovej správe Učenie je skryté bohatstvo (Learning: The Treasure Within) – a to učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť spoločne a učiť sa byť (Delors, 1997), ktoré nevyzdvihujú čiastkové vedomosti istého druhu, ale komplexné ľudské schopnosti a hodnoty, predstavujúce záruku aktívneho sebarozvoja a pozitívnych sociálnych činov. Prioritným odkazom Delorsovej správy, ktorá bola preložená do vyše štyridsiatich jazykov, nie je iba pokrok v pracovnom živote, ale oveľa ambicióznejší maximálny rozvoj osobnosti, ktorý môže ľudská bytosť dosiahnuť.

Aj pod jeho vplyvom sa pojem „celoživotné učenie sa“ posunul pred pojem „celoživotné vzdelávanie“. Nie je to však iba preto, aby sa autori vyhli negatívnym asociáciám spojeným s predstavou základného vzdelávania. Medzi obidvoma pojmami je zásadný rozdiel, pretože pojem „učenie sa“ implicitne predstavuje myšlienku osobnej zodpovednosti za rozvoj vlastného vzdelávania. Kto si chce zachovať predpoklady, aby mohol byť zamestnaný, ako spotrebiteľ musí byť sám

zodpovedný za výber z toho, čo je na trhu vzdelávania dostupné v súlade s jeho požiadavkami. Štát musí vytvoriť predovšetkým sociálne podmienky, ktoré umožnia, aby mali všetci prístup ku vzdelávaniu a teda mohli využiť takúto stratégiu (Celoživotné vzdelávanie..., 2000, s. 7). Z pedagogického hľadiska pojem celoživotné vzdelávanie (lifelong education) predstavuje skôr „strategický princíp koordinácie a kooperácie zložiek národných subsystémov vzdelávania ...“ (Švec, 2002, s. 225), princíp celosystémovo koordinovanej edukácie v obsahu i v procesoch, princíp vytvárania vzdelávacích možností pre každého v každom veku v priebehu celého života. Pojem celoživotné učenie sa (lifelong learning) sa týka individuálnej aktivity človeka a slúži „na označenie dimenzie dlhodobosti, celoživotnosti javu a procesu ľudského učenia sa v rozmanitých formálnych učebných situáciách... a informálnych sociálnych situáciách...“ (Švec, 2002, s. 225). Kým pojem celoživotné vzdelávanie viac poukazuje na stratégiu určenú na vyriešenie implikácií hlavných ekonomických a spoločenských zmien, pojem celoživotné učenie sa viac na individuálnu stratégiu celostného a mnohostranného rozvíjania osobnosti.

Zásadnejším završením spomínaných procesov bolo pravdaže Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, prijaté komisiou Európskych spoločenstiev v roku 2000 (Memorandum... 2003), ktoré žiada od zúčastnených krajín prostredníctvom šiestich kľúčových posolstiev zabezpečiť podmienky pre celoživotné, permanentné učenie sa človeka a teda i pre rozvíjanie schopností trvalo sa do neho zapojovať v každom veku, pre jeho poskytovanie z rôznych zdrojov v rozmanitých formách a metódach, rôznymi subjektami, ktorých vzdelávanie sa akceptuje. Zdôrazňuje vzdelávanie orientované na užívateľa, ktoré každému umožňuje nájsť vlastný vzorec úspechu.

Na memorandum nadviazali ďalšie medzinárodné dokumenty ako správa Rady Európskej únie o realizácii celoživotného vzdelávania v európskom priestore z roku 2002, alebo dokument Európskej komisie Vzdelávanie a príprava 2010 z roku 2003. Osobitný význam pre ďalšie vzdelávanie má však zasadnutie Rady Európskej únie pre vzdelávanie, mládež a kultúru v máji 2004, ktorá dosiahla politickú dohodu o zavedení preukazu o vzdelaní Europass, ktorý predstavuje jednotné portfólio štandardizovaných európskych profesionálnych životopisov a iných dokumentov, odrážajúcich

osobné schopnosti a kvalifikácie v záujme uľahčenia politiky mobility pracovníkov a štážístov v rámci Európy. Prakticky to znamená vytváranie medzinárodného tlaku na zavedenie štandardov profesií a nových systémov hodnotenia kvality vzdelávania v jednotlivých krajinách nie podľa uskutočnenej vzdelávacej cesty, ale podľa výstupných schopností uchádzača a súčasne predpokladá prijať systém uznávania dokladov o realizovanom vzdelávaní, alebo jeho súčasti.

K možnostiam konfrontácie našej situácie so stavom v krajinách EÚ môže slúžiť i prieskum európskej kancelárie EURYDICE v roku 2000 o krokoch, ktoré vykonali jednotlivé krajiny pre zabezpečenie myšlienky celoživotného vzdelávania. V oblasti ďalšieho vzdelávania sa vtedajšie krajiny EÚ sústredili predovšetkým na tieto opatrenia Spracované podľa: *Celoživotné vzdelávanie...*, 2000:

■ Podporovanie a uľahčovanie prístupu pre dospelých:

- maximálnou flexibilitou (Dánsko, Nemecko, Rakúsko, Švédsko),
- rôznymi typmi finančnej výpomoci (Dánsko, Švédsko), kurzami odbornej prípravy dotovanými štátom (Holandsko), mobilizovaním všetkých zdrojov (Portugalsko),
- zabezpečením študijného voľna (Dánsko, Nemecko),
- umožnením štúdia pre dospelých na všetkých stupňoch škôl (Španielsko),
- využívaním optimálnych metód (Dánsko, Portugalsko), dištančným vzdelávaním (Portugalsko, Švédsko).

■ Zlepšenie a rozširovanie zabezpečenia:

- využívaním nových technológií (Dánsko, Rakúsko, Anglicko, Wales a Severné Írsko),
- rozšírením ponuky oblastí výučby, jazykov a možností výberu (Španielsko, Rakúsko),
- zvyšovaním počtu profesijných kurzov (Írsko),
- zriaďovaním špecifických programov pre osoby s nízkou kvalifikáciou (Dánsko a Švédsko), pre získanie gramotnosti (Anglicko, Severné Írsko),
- zavedením programov druhej šance (Rakúsko, Portugalsko, Holandsko, Írsko).

■ Uľahčenie transparentnosti a prechodu medzi stredoškolským vzdelávaním a vzdelávaním dospelých:

- ich organizovaním v podobných študijných odboroch, moduloch a formách poskytovania (Belgicko),
- rozšírením systémov prenosu kreditov (Dánsko, Holandsko a Rakúsko),
- zlepšením konzistencie medzi počiatočným a ďalším vzdelávaním a odbornou prípravou (Nemecko, Francúzsko, Rakúsko).

■ Rozvíjanie spolupráce a partnerstiev:

- medzi zamestnávateľmi a odborovými zväzmi so zreteľom na vzdelávanie na pracovisku (Nemecko, Írsko, Portugalsko, Anglicko, Wales a Severné Írsko) a s miestnymi orgánmi (Veľká Británia),
- podporovaním účasti všetkých druhov inštitúcií a spolupráce medzi nimi tak, aby každý prispel podľa svojich vlastných možností (Dánsko).

■ Zlepšovanie poradenstva a informovanosti (Dánsko, Írsko, Rakúsko, Portugalsko, Fínsko, Anglicko, Wales, Severné Írsko) vrátane prípravy poradcov.

■ Validácia zručností, ktoré nie sú formálne uznané:

- prostredníctvom diplomu (Holandsko, Portugalsko, Švédsko), alebo certifikátu, ktoré ich majú verifikovať po piatich rokoch odbornej praxe (Francúzsko),
- zjednocovaním akreditačných systémov (Írsko).

■ Sprístupnenie jednotlivých vzdelávacích popisov individual learning accounts (Anglicko, Wales, Severné Írsko).

Koncepcia celoživotného vzdelávania na Slovensku

Z hľadiska medzinárodného vývoja situácia v celoživotnom vzdelávaní na Slovensku za vyspelou Európou dosť zaostáva. Na jednej strane je evidentný

Č L Á N K Y

obrovský rozmach vzdelávania dospelých po roku 1989 spôsobených predovšetkým nedostatočnosťou teoreticky poňatého školského vzdelávania, prudkým rozvojom nových profesií, ale aj pluralitou vzdelávateľov apod. Na druhej strane výrazne pokrivkáva práve celoživotné vzdelávanie ako ucelený systém, koordinácia, nadväznosť a kooperácia subsystémov vzdelávania, ktoré ho tvoria a ich legislatívny rámec. V súlade s opisovanými celosvetovými procesmi sa u nás najprv pozornosť štátu venovala celoživotnému vzdelávaniu len čiastkovo v súvislosti s otázkami zamestnanosti, založenej na kvalifikovanej a flexibilnej pracovnej sile (Národný akčný plán zamestnanosti, Národný plán rozvoja). Okrem realizácie niekoľkých konferencií o celoživotnom vzdelávaní a okrem Konceptie ďalšieho vzdelávania v SR, prijatej v roku 2002, je prvým zásadným koncepčným krokom v tejto oblasti schválenie Konceptie celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike vládou SR vo februári 2004.

Aj keď v porovnaní so svetom prišiel pomerne neskoro, jeho prijatie je veľmi významné, pretože ním predsa len bola vytvorená základná platforma, alebo istý systémový rámec pre koordinované riešenie čiastkových otázok celoživotného vzdelávania. Zdôrazňuje hlavný cieľ, vytvoriť v našej spoločnosti podmienky pre poskytovanie možností a účasti na vzdelávaní pre všetkých občanov, aby sa zvýšila ich schopnosť uplatniť sa na trhu práce, ich individuálny osobný rozvoj, ich podiel na riadení spoločnosti, aby sa podporila spoločenská súdržnosť a trvalo udržateľný rozvoj.

Napriek tomu, že strategické ciele rozvoja celoživotného vzdelávania v koncepcii nie sú z marketingového hľadiska skutočnými strategickými cieľmi, ale skôr popisom šiestich kľúčových posolstiev memoranda o celoživotnom vzdelávaní a že aktivity na dosiahnutie strategických cieľov majú prevažne povahu pomerne všeobecných úloh v zmysle ...vytvoriť podmienky, rámec, mechanizmus, podporovať apod...., je dôležité, že vyjadrujú svojím obsahom súhrn rozhodujúcich priorít, ktoré vláda považuje za potrebné na Slovensku riešiť. Za najvýznamnejšie pozítiva tohto dokumentu považujem, že chce dosiahnuť:

- pružnosť a otvorenosť systému celoživotného vzdelávania (ďalej CŽV), jeho modulový a kreditový charakter, dištančné a e-learningové vzdelávanie,

- posilnenie postavenia neformálneho a informálneho vzdelávania v systéme CŽV, vytvorenie systému noriem pre hodnotenie jeho kvality,
- legislatívnu podporu uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania i schopností a zručností získaných praxou,
- vytvorenie profesijných štandardov a súbežné inovácie s vzdelávacími štandardmi ako zjednocujúcich hodnotiacich kritérií tohto uznávania,
- zvyšovanie podielu finančných prostriedkov pre CŽV z verejných zdrojov, zavedenie vzdelávacieho fondu a individuálneho vzdelávacieho účtu,
- vytvorenie databázy informácií o možnostiach vzdelávania prepojením siete zapojených vzdelávacích inštitúcií,
- využitie všetkých dostupných lokálnych a regionálnych inštitúcií ako informačných alebo poradenských vzájomne prepojených stredísk pre CŽV,
- rozvoj profesijného a kariérového poradenstva,
- podporovanie výskumu v CŽV a ďalšie.

Napriek týmto pozitívam pomerne malú pozornosť venuje dokument:

- vytvoreniu základných podmienok pre celoživotné učenie sa jednotlivcov v iniciačnom najmä základnom vzdelávaní,
- obsahovému a štruktúralne-organizačnému vertikálnemu i horizontálnemu prepojeniu formálneho a neformálneho vzdelávania (vo vnútri vzdelávania),
- rôznym zvýhodneniam subjektov ochotných financovať vzdelávanie a možným „úľavám“ vzdelávajúcich sa jednotlivcov,
- rôznorodej podpore vzdelávania znevýhodnených cieľových skupín a vzdelávania druhej šance zo strany štátu,
- zabezpečeniu rovnocennosti podmienok v súťaži na trhu vzdelávania.

Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR, hoci predstavuje dobrý odrazový mostík k ďalšej konkretizácii realizačných krokov, však žiaľ zostáva v rovine proklamatívneho materiálu. Obsahuje návrh dvanástich termínovaných široko koncipovaných opatrení, z ktorých štyri mali byť do novembra 2004 splnené. K dnešnému dňu je splnená iba prvá úloha – vytvorenie Rady ministra školstva SR pre ČŽV, aj to nie v zmysle prijatého opatrenia. V rade sú totiž iba traja členovia z iných subjektov, ako je štátna správa, Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých je zastúpená iba jedným členom, najväčšia inštitúcia pre vzdelávanie dospelých – Akadémia vzdelávania v nej nemá profesionálne zastúpenie. Obe by v tejto rade vzhľadom na svoj význam mali zohrávať väčšiu úlohu. Žiaľ, rada od svojho vzniku ešte nezačala pracovať a tak je vážny predpoklad, že nesplnené budú aj ďalšie, nie len spomenuté zostávajúce tri opatrenia, ktoré gesturuje ministerstvo školstva samostatne alebo v spolupráci:

- vypracovať program rozvoja ČŽV v SR do roku 2015 (jún 2004),
- stimulovať vznik regionálnych rád pre ČŽV, ktoré zabezpečia rozvoj ČŽV na miestnej a regionálnej úrovni koordináciou všetkých oblastí ČŽV (november 2004),
- vypracovať analýzu aktuálneho stavu financovania ČŽV, navrhnúť stratégiu viaczdrojového financovania ČŽV s cieľom jeho zvýšenia (november 2004).

Táto situácia nás núti položiť otázku: Myslíme to s koncepciou ČŽV na Slovensku vážne? alebo platia ešte tézy z tejto koncepcie?

Literatúra:

1. Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie. Eurydice, Lisabon 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/Sk/FrameSet/html>>
2. Delors, J. (ed): Učení je skryté bohatstvie. Zpráva mezinárodnej komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
3. Helus, Z.: Čtyři teze k tématu „změna školy“. Pedagogika, roč. 50, 2001, č. 1, s. 25–41.
4. Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike. Uznesenie Vlády SR č. 157/2004.
5. Kosová, B.: Celoživotné vzdelávanie a školská edukácia. Pedagogické rozhľady, 11, 2002, č. 4, s. 3–6.
6. Kosová, B.: Učiaci sa škola a rozvoj osobnosti žiaka v nej. In: Škola v kontexte celoživotného učenia. Prešov: Metodické centrum 2000, s. 19–24.
7. Krystoň, M. – Sabolová, G.: Úvod do andragogiky a psychológie dospelých. Banská Bystrica: PF UMB 2003.
8. Lorenz, K.: Osem smrteľných hříchů. Praha: Academia 1990.
9. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. Pedagogická revue, roč. 55, 2003, č. 2, s. 101–116.
10. Mezřícký, V.: Peripetie procesu globalizace. In: Mezřícký, V. (ed): Globalizace. Praha: Portál, 2003, s. 9–30.
11. Mucha, I.: Antropologický rozmer globalizace. In: Mezřícký, V. (ed): Globalizace. Praha: Portál, 2003, s. 115–132.
12. Petrusek, M.: Sociální souvislosti globalizace: globalizace jako postmoderní ambivalence. In: Mezřícký, V. (ed): Globalizace. Praha: Portál, 2003, s. 93–114.
13. Pohled na školství v ukazatelích OECD. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
14. Programový dokument Akadémie vzdelávania na ďalšie programovacie obdobie. Interný dokument. Bratislava: Akadémia vzdelávania 2004.
15. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. [online], Štatistický úrad SR. [cit. 2004-04-17]. Dostupné na <http://www.statistics.sk/webdata/slov/scitanie/def_sr/run.html>
16. Skalková, J.: Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. Pedagogika, roč. 50, 2000, č. 1, s. 13–22.
17. Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum 2002.
18. Švec, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS 2002.
19. Tisková zpráva 2585. zasedání Rady Vzdělávání, mládež a kultura. Brusel 27. – 28. května 2004. [online], Portál Európskej únie. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/CS/educ/80992.pdf>
20. Wie sieht die Zukunft der Bildungs- und Bürgerchaftspolitik aus? Die Kommission verabschiedet den Entwurf für die Programmgeneration nach 2006. [online], Portál Európskej únie. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <http://europa.eu.int/comm/dsg/education_culture/index_de.html>